

Hansmann, Otto

Individualität und Nation. Wilhelm von Humboldt im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 185-200. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Hansmann, Otto: Individualität und Nation. Wilhelm von Humboldt im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 185-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220058 - DOI: 10.25656/01:22005

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220058>

<https://doi.org/10.25656/01:22005>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung
im Übergang vom Ancien Régime
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9

I. Grundlagen

ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur
Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen
Pädagogik 15

JÜRGEN OELKERS
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen
zu einem dissonanten Verhältnis 31

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich

HEINZ-HERMANN SCHEPP
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih-
ren Konsequenzen für die Pädagogik 47

DOMINIQUE JULIA
L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli-
che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro-
grammen der Revolutionszeit (1789–1795) 63

ZEITTADEL
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . 105

ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) 109

HANS-CHRISTIAN HARTEN
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu-
tion 117

FRAUKE STÜBIG
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE
CONDORCET 133

III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz

HOLGER BÖNING

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 149

HANNO SCHMITT

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland 163

OTTO HANSMANN

Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik 185

ULRICH HERRMANN

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . 201

MICHAEL WINKLER

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . 211

HORST KRAUSE

Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus 227

JÜRGEN OELKERS

Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . 243

FRITZ OSTERWALDER

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit 255

IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen

BERND SCHÖNEMANN

„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe 275

HANS REISS

KANT und die Französische Revolution 293

GERHARD KURZ

SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution 305

HANS REISS

GOETHE und die Französische Revolution 317

WOLF KITTLER	
Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution	333

NORBERT WASZEK	
1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . .	347

V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert

VOLKMAR WITTMÜTZ	
Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800	363

SUSANNE STROBACH-BRILLINGER	
Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendschriften. Ein Überblick 1789–1859	377

RAINER RIEMENSCHNEIDER	
„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945	391

VI. Die unbeendete Revolution

WOLFGANG SÜNKEL	
Vom Mythos und vom Pathos der Revolution	413

Die Autoren dieses Bandes	425
-------------------------------------	-----

Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen	429
---	-----

Individualität und Nation

WILHELM VON HUMBOLDT *im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik**

Individualität und Nation sind die gedanklichen Pole, die das Spannungsfeld zwischen den Prinzipien der neuzeitlichen Aufklärung, den Impulsen der Französischen Revolution und der spezifischen Gestalt der in Preußen organisierten allgemeinen Menschenbildung bei WILHELM VON HUMBOLDT aufreißen.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Stellung des Problems von Einzelem und Allgemeinem in ihrer zeittypischen Ausprägung in der Gestalt des äußeren Verhältnisses von Mensch und Staat. HUMBOLDT bezieht dabei einen kritisch-staatstheoretischen und naturrechtlich-liberalistischen Standpunkt, der die absolutistisch-merkantilistisch ausgreifende Staatstätigkeit auf die Sorge für die Sicherheit der Bürger eingeschränkt sehen will. Als Rezipient der neuzeitlichen Aufklärung und der Ereignisse der Französischen Revolution verhält er sich ambivalent zu den Auffassungen der Staatstheoretiker (wie J.F. REITEMEIER, J.St. PÜTTER)¹, Historiker (A.L. VON SCHLÖZER, L.T. SPITTLER)², Philosophen (KANT, FICHTE), literarischen Schriftsteller (vor allem SCHILLER), Gelehrten und Politiker (u. a. J. G. FORSTER, F. VON GENTZ) (Kap. 1).

Doch HUMBOLDT wurde schon früh auf ein entscheidendes Defizit eines womöglich einseitig, das heißt rein rational verstandenen Kritizismus und nur negativ bestimmten Liberalismus aufmerksam: die von jeglichen Fesseln befreite menschliche Natur kann in ihrer Unmittelbarkeit und Einzelheit kein überzeugendes, gemeinschaftliches Handeln gemäß zu erweiternder, in sich gegründeter Prinzipien praktischer Vernunft zureichend begründen. HUMBOLDT versuchte eine derartige Begründung, indem er das äußere Verhältnis von Mensch und Staat in die Gestalt der inneren Beziehung von Individualität und Nation überführte.³ Diese Wendung in der Problemstellung ließ HUMBOLDT die Gedanken des Staats und des Rechts durch die Idee der inneren Durchbildung und Gestaltung einer öffentlichen Ordnung Preußens erstmals konkret bestimmen (Kap. 2).

1. Das äußere Verhältnis von Mensch und Staat

Noch zur Göttinger Studienzeit lernte HUMBOLDT durch A.L. VON SCHLÖZER einen staatstheoretischen Standpunkt kennen, der die kritisch-naturrechtlichen Aspekte mit den „modernen“ Gesichtspunkten der Staatstätigkeit zu verknüpfen versucht; denn in SCHLÖZERS „Allgemeines Staatsrecht und Staatsverfassungslehre“ (Göttingen 1793) finden sich beide Auslegungen des Staatszwecks nacheinander dargestellt: (1) Den „Finis negativus“ (Voss

1795/96, S. 102), der sich im wesentlichen auf die Sicherheit und den Schutz gegen innere und äußere Feinde bezieht; (2) die „Fines positivi“ (ebd.), die drei Zweige einer „Industrie-Politik“ (S. 104) begründen sollen: „a) Landbau, durch Ökonomie-Politik, b) Gewerbe, durch Manufaktur-Politik, c) Handel, durch Handels-Politik“ (ebd.). Beeinflußt von seinem früheren Berliner Lehrer CH. W. VON DOHM (Staatswissenschaften) und durch J. G. FORSTER (Mainz) schlug sich HUMBOLDTS staats-theoretische und politisch-praktische Auffassung schrittweise auf die Seite der Kritiker des ausgreifenden Staatsdirigismus. Dieser Ansatz ist in seiner Staatskritik und in seiner sich bereits früh abzeichnenden positiven Wendung auf die innere Beziehung von Individualität und Nation nicht ohne die Grundlegung durch die Rezeption der neuzeitlichen Aufklärung (KANT, ROUSSEAU, MIRABEAU), der politisch-revolutionären Ereignisse in Paris und zuletzt seiner Göttinger Studien denkbar.

Aus Paris schrieb HUMBOLDT am 17. August 1789 an F. H. JACOBI: „Ich bin Paris und Frankreich ziemlich müde. Wäre nicht die politische Lage gerade jetzt so wichtig, die Gärung unter dem Volk und der Geist, der sie hervorgebracht hat, überall so sichtbar, so hätte ich in der Tat Langeweile“ (FREESE 1986, S. 61). Weniger als Enthusiast der Französischen Revolution denn als äußerst kritischer und sensibler Beobachter dieser französischen Ereignisse mußte HUMBOLDT sehr bald auf den Gedanken kommen, daß eine radikale Umwälzung der äußeren Verhältnisse ohne eine gleichzeitige „Revolution der Denkungsart“ (KANT) und des Charakters des Menschen in Barbarei umschlagen könnte. Für diese innere Umstrukturierung mit Blick auf die Vervollkommenung des Menschen steht sein Begriff der Individualität. Am 8. Februar 1790 schrieb HUMBOLDT an FORSTER: „Jeder Mensch muß ins Große und Ganze wirken, nur was dies Große und Ganze genannt wird, liegt darin, meinem Gefühl nach, so viel Täuschung. Mir heißt ins Große und Ganze wirken, auf den Charakter der Menschheit wirken, und darauf wirkt jeder, sobald er auf sich und bloß auf sich wirkt. Wäre es allen Menschen völlig eigen, nur ihre Individualität ausbilden zu wollen, nichts so heilig zu ehren, als die Individualität der anderen, wollte jeder nie mehr in andere übertragen, nie mehr aus anderen nehmen, als von selbst aus ihm in andere und aus anderen in ihn übergeht, so wäre die höchste Moral, die konsequenteste Theorie des Naturrechts, der Erziehung und der Gesetzgebung den Herzen der Menschen einverleibt“ (FREESE 1986, S. 87).

Bereits unter dieser deutlich werdenden Wendung der Problemstellung in Richtung auf die innere Umstrukturierung des denkenden und handelnden Bewußtseins, auf die Erziehung und Bildung des Menschen und mithin der Menschheit, mußte HUMBOLDT die Französische Verfassung von 1791 – sie wurde am 3. 9. 1791 von der Nationalversammlung angenommen – gelesen und beurteilt haben. Zeugnis dieser Akzentverschiebung gibt ein Brief an den befreundeten Publizisten und Politiker FRIEDRICH VON GENTZ, der seit 1785 im preußischen Staatsdienst stand und seine anfänglichen Sympathien für die Französische Revolution nicht verleugnete, jedoch bereits seit 1792, dem Umschlag in den Terror (die erste Schreckenszeit beginnt mit den Massakern im September) eine kritischere Stellung bezog. GENTZ übersetzte und kommentierte 1793 die Arbeit von EDMUND BURKE „*Reflections on the Revolution in*

France“ (London 1790), die ein breites Echo gefunden hatte und den schwärmerischen Gemütern sowie den hochgesteckten Erwartungen einen dämpfenden Kontrapunkt zu setzen vermochte. In diesem Brief an GENTZ also vom August 1791 erteilte HUMBOLDT dem Unternehmen, einen reinen Vernunftstaat errichten und mithin durch die bloße Gesetzgebung Glückseligkeit und Moralität sozusagen gesetzlich verordnen zu wollen, eine deutliche und begründete Abfuhr: „Die constituierende Nationalversammlung hat es unternommen, ein völlig neues Staatsgebäude, nach blossen Grundsätzen der Vernunft aufzuführen . . . Nun aber kann keine Staatsverfassung gelingen, welche die Vernunft – vorausgesetzt, daß sie ungehinderte Macht habe, ihren Entwürfen Wirklichkeit zu geben – nach einem angelegten Plane gleichsam von vornher gründet“ (WW I, S. 34). Auf die erwogene Einwendung, die sich womöglich aus Gesprächen mit CAMPE während des Aufenthalts in Paris als ernstzunehmende Frage herausgeschält hatte, „ob die Französische Nation nicht hinlänglich vorbereitet sei, die neue Staatsverfassung aufzunehmen?“, entgegnete HUMBOLDT kategorisch: „Allein für eine, nach blossen Grundsätzen der Vernunft, systematisch entworfene Staatsverfassung kann nie eine Nation reif genug sein“ (ebd., S. 36). Demgegenüber akzentuierte HUMBOLDT mit gleichem Gewicht und Recht das Problem der geschichtlichen Anschlußfähigkeit, wenn er kritisch und metaphorisch zugleich anmerkte: „Staatsverfassungen lassen sich nicht auf Menschen, wie Schösslinge auf Bäume pflanzen. Wo Zeit und Natur nicht vorgearbeitet haben, da ists, als bindet man Blüthen mit Fäden an. Die erste Mittagssonne versengt sie“ (ebd.). Das heißt er fragte nach der geschichtlich wirkenden Vernunft: „Die Vernunft verlangt ein vereintes, und verhältnismäßiges Wirken aller Kräfte“ (ebd.).

Mit dem Kraftbegriff brachte HUMBOLDT den Gedanken der *energeia* ins Spiel, einer inneren Kraft, die sich allererst Selbst-Zweck ist, die aber immer eine bestimmte Richtung des Denkens oder Wollens verfolgt, da sie nur auf Einzelnes gerichtet sein kann: „Jeder Augenblick übt nur Eine (sic!) Kraft in Einer (sic!) Art der Äußerung“ (ebd.). Im Unterschied zur Kraft, die Einzelnes und Spezielles im Blick hat, stellte der Gedanke der Bildung auf Zusammenhang und Verbindung ab, wenn HUMBOLDT zunächst scharf heraushebt: „So stehen Kraft und Bildung ewig in umgekehrtem Verhältnis“ (ebd., S. 37). Daraus ergab sich für HUMBOLDT die Forderung, daß ein Gesetzgeber, der die wirkende Richtung der individuellen Kräfte als Momente der tätigen Vernunft in die Entwürfe der planenden Vernunft aufnehmen sollte, zunächst die Gegenwart studieren müßte. Er würde ein Bild „menschlich wirkender und leidender Kräfte“ (ebd., S. 36), ein Dokument unterschiedlicher Gestalten und Richtungen der Selbsttätigkeit, erhalten und daraufhin – befördernd, gegenwirkend oder ausgleichend – die Verfassung abstimmen. Denn „nur eine solche [Staatsverfassung, O. H.] kann gedeihen, welche aus dem Kampfe des mächtigeren Zufalls mit der entgegengestrebenden Vernunft hervorgeht“ (ebd., S. 34).

Den Schlußakkord dieser kritisch-staatstheoretischen Phase, in der HUMBOLDT die absolutistisch-merkantilistische Staatstätigkeit rigoros einschränkte und den Staatszweck ausschließlich negativ bestimmte, setzte er in seiner umfangreichen Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ aus dem Jahr 1792. Ganz im Verständnis der aufgeklär-

ten, kritischen Staatsphilosophie gründete er seine staatstheoretische Argumentation auf das äußere Verhältnis von Mensch und Staat. Indem er allerdings *Mensch* und Staat – nicht *Bürger* und Staat – in die äußere Beziehung setzt, akzentuierte er einen typisch naturrechtlichen oder gar moralischen Standpunkt gewissermaßen außerhalb – das heißt genauer vor oder über – der bürgerlich-ständischen Staatsordnung. Von diesem kritischen Standpunkt aus beschränkte denn auch HUMBOLDT den Staat im wesentlichen auf zwei Zwecke: (1) Sicherheit der Bürger gegen äußere Feinde; (2) Schlichtung der Streitfälle innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, wenn er festschreibt: „Der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger, und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst, und gegen auswärtige Feinde nothwendig ist; zu keinem andren Endzwecke beschränke er ihre Freiheit“ (WW I, S. 90). Hinsichtlich der „Sorgfalt des Staats für die innere Sicherheit der Bürger“ (ebd., S. 103) schloß HUMBOLDT alle Möglichkeiten zur Herausbildung eines Vernunft- und Erziehungsstaates aus.

Diese kritisch-liberalistische Haltung geht auch aus dem Briefwechsel mit J. G. FORSTER hervor. Bereits in dem Brief vom 1. Juni 1792 bezog sich HUMBOLDT auf einen Vorabdruck in der „Berlinischen Monatsschrift“ vom Januar und erläuterte darin den Grundsatz seiner Argumentation: „Ich habe nämlich ... der Sucht zu regieren entgegenzuarbeiten versucht und überall die Grenzen der Wirksamkeit enger geschlossen. Ja, ich bin soweit gegangen, sie allein auf die Beförderung der Sicherheit einzuschränken“ (FREESE 1986, S. 117). Wenige Sätze später hob HOMBOLDT den naturrechtlichen Ansatz seiner Argumentation hervor. Darin dürfte er sich in Übereinstimmung mit FORSTER gewußt haben, der in einem anderen Zusammenhang feststellte:

Es ist eine „ganz irrige Voraussetzung, daß die Gesetzgebung eines Staats dessen Glückseligkeit und Moralität bewirken könne, da doch nichts mit siegreicheren Gründen erwiesen wird, als daß Selbstbestimmung, oder mit anderen Worten, moralische Freiheit, die einzig mögliche Quelle aller menschlichen Tugend ist und alle Funktionen der Gesetze, so wie sie aus dieser Freiheit geflossen sind, sich auch einzig und allein auf ihre Beschirmung einschränken müssen ... In der That, so wenig wie ein Mensch dem anderen den Auftrag geben kann, statt seiner zu empfinden und zu denken, so wenig kann der Bürger die gesetzgebende Macht bevollmächtigt haben, ihn glücklich zu machen, wozu er eigener Gefühle und Einsichten bedarf“ (WW V, S. 302).

Die Aufgabe der absolutistischen Staatsmaschine ist auf den einzigen Zweck der Sicherheit nach außen und innen radikal eingeschränkt. Alle anderen Angelegenheiten der Menschen und Bürger untereinander sind Gegenstand freier Vereinbarung und öffentlicher Gestaltung. Dazu gehören freilich auch Erziehung und Bildung, die somit den Prinzipien der Freiheit, des freien Wettbewerbs, der freien Finanzierung, der freien Urteilsbildung, des freien Strebens nach Vervollkommenung des Menschen usw. unterworfen wären.

HUMBOLDTS Bemühung galt jedoch nicht nur der kritisch-negativen Beschränkung des ausgreifenden Macht- und Wirtschaftsstaates. Seine Sorge wandte sich zunehmend ins Positive; sie zielte auf die vernünftige Bestimmung und gemeinschaftliche Gestaltung des menschlichen und bürgerlichen Lebens. In diesem Kontext ist seine rhetorische Frage zu bewerten: „... wann wird der

Mann aufstehen, der für die Gesetzgebung ist, was ROUSSEAU der Erziehung war, der den Gesichtspunkt von den äussern physischen Erfolgen hinweg auf die innere Bildung des Menschen zurückzieht?“ (WW I, S. 127). Damit stellte sich für HUMBOLDT unumwunden die Frage, wie Erkenntnis (Einsicht) und Moralität (praktische Vernunft) zu bewirken und zu befestigen seien, ohne die mühsam erkämpfte Freiheit, ohne den Menschen dem Bürger, zu opfern.

Auf der Suche nach anschlufähigen Modellen blieb HUMBOLDT ohne brauchbare Antwort. Zum einen war es ihm deutlich, daß die öffentliche Staatserziehung „der Alten“ – das heißt der Polisgesellschaften, etwa Athens oder gar Spartas – aufgrund des Fortschritts im Bewußtsein und Kampf für die Freiheit nicht mehr greifen konnte, wenn er feststellte: „Endlich steht, dünkt mich, das Menschengeschlecht jetzt auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann; und daher sind alle Einrichtungen, welche diese Ausbildung hindern, und die Menschen mehr in Massen zusammendrängen, jetzt schädlicher als ehemals“ (WW I, S. 105).

Zum anderen konnte die kritisch-praktische Philosophie KANTS den scharfsichtigen HUMBOLDT auch nicht überzeugen, zumal der KANTISCHE Dualismus von Legalität einerseits und Moralität andererseits nach seiner Überzeugung menschliches Handeln nicht orientieren konnte. Schließlich mußte HUMBOLDT aus der Rezeption der Ereignisse der Französischen Revolution seine Auffassung bestätigt sehen, daß die freigesetzte menschliche Natur in ihrer Unmittelbarkeit und Einzelheit bzw. Vermassung keine vernünftige Praxis begründen könne. So schrieb HUMBOLDT noch am 19. Dezember 1793: „Ich bin überzeugt, daß etwas Gutes und Großes aus dem Chaos hervorgehen wird, und selbst bei meinen trüben Quellen (HUMBOLDT ist von 1791 bis 1802 Privatier und lebt nach der Heirat mit KAROLINE auf den Gütern in Burgörner; O. H.) glaube ich, hie und da durchzusehen, wie es kommen könne“ (FREESE 1986, S. 73). Wohl mit bedenklichem Pathos fuhr er dann fort: „Aber daß alles Gute so durch Blut wandern, jeder Übergang zum Besseren erst wieder das viel Schlechtere mit sich führen muß!“ Als traue er diesem blutigen Gang der französischen Ereignisse nicht und versuche er einen begründeteren Halt in der Geschichte zu finden, führte er seinen neuen Arbeitsschwerpunkt ein: „Es gibt keinen so interessanten Gegenstand als Philosophie der Geschichte“ (ebd.). Einen Monat zuvor erwähnte er in einem Brief an KÖRNER, daß er beim Studium der Geschichte an die Griechen denke: „Daß ich gerade das Studium der Griechen wähle, davon erlauben Sie mir noch, Ihnen einige Gründe hinzuzufügen. Meiner und gewiß auch Ihrer Überzeugung nach, fehlt unserem Zeitalter gerade Bildung des Geschmacks, oder noch richtiger Einfluß eines gebildeten Geschmacks auf die *raisonierenden* und handelnden Kräfte. Welche Nation aber verdiente das angestrenzte Studium, als die, welcher gerade diese Herrschaft des ästhetischen Sinnes eine so bewunderungswürdige Charaktereinheit gab?“ (JONAS 1880, S. 11f.).

Es ging ihm aber auch dabei nicht um bloße Nachahmung dieser Individualgestalt der *arete*, sondern um das Studium der inneren Struktur dieser Gestalt, um das Begreifen der PLATONISCHEN *periagoge* beispielsweise, um an diesem

Modell das „Werden“ (ebd.) der Kultur des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang ebenso wie in den deutlichen Unterschieden verstehen zu können. Damit schob sich erkennbar die Akzentverlagerung von der Kritik des äußeren Verhältnisses von Mensch und Staat auf die Problematik der inneren Begründung der Beziehung von Individualität und Nation in den Vordergrund. Bedingt durch diese Wandlung in der Problemstellung, die durchaus einer ‚Revolution der Denkungsart‘ gleichkommt, und durch die Entwicklungen der Französischen Revolution wurde die HUMBOLDTSche Beurteilung dieser französischen Vorgänge immer vorsichtiger und bestimmter. So schrieb er am 26. Oktober 1798 an F. H. JACOBI aus Paris (!): „Jede Nation nämlich, wie jeder Mensch überhaupt, braucht, dünkt mich, eine innere Triebfeder, eine lebendige, immer rege Kraft, aus der sich eine höhere Tätigkeit, sein eigentümliches Dasein entwickeln kann. Ein solches inneres Prinzip des Lebens vermisste ich in dieser Nation“ (FREESE 1986, S. 268). Wenige Zeilen später wurde er noch deutlicher: „Die Revolution hat viel zu sehr nur physisch gewirkt; die Schreckens Zeit (sic!) hat mit ihrem eisernen Arme Frankreich in eine starre Betäubung versenkt, von der die Folgen nur noch zu sehr fühlbar sind; die Dauer des Kriegs (vermutlich meint HUMBOLDT den Eroberungskrieg 1796–1797 unter Bonaparte in Italien; O. H.) hat auch das Ihrige gethan“ (LEITZMANN 1892, S. 62).

Den Grund der französischen Malaise bestimmte HUMBOLDT im gleichen Brief folgendermaßen:

„Der Mensch rückt nicht wahrhaft weiter fort, wenn er nicht Ideale vor Augen hat, wenn nicht die Ideen des Guten, Wahren, und Schönen in andern und höhern Bildern, als die uns täglich im bloss logisch Richtigen, Nützlichen und Gefällig Harmonischen begegnen, vor uns stehen. Diese Ideale, der Blick auf sie, das, was man, wie ich neulich irgendwo las, sehr gut Echappées ins Unendliche nennen kann, fehlt den Franzosen. Zwar nimmt ihre Einbildungskraft allerdings auch einen ähnlichen Flug; aber eben weil es bloss die Phantasie ist, die dahin gelangt so bleibt es gehaltleer, und man vermisst den inneren Sinn, der ein lebendiger Zeuge ist, dass jene erhabnen Urbilder nicht übermenschliche Fremdlinge sind, sondern in dem Innern des menschlichen Busens wohnen, aus dem sie auch abstammen. Man vermisst die Energie des Geistes, die, durch wahre aber innere Erfahrung bereichert, nicht bloss Verhältnisse von Begriffen, sondern wahres Daseyn entdeckt; man vermisst den grossen bildenden Sinn, durch welchen der ächte Dichter die Natur auffasst und darstellt; man vermisst endlich, und diess natürlich am schmerzlichsten, das reine sittliche Gefühl, das, auf den strengen Begriff der Pflicht bezogen, den erhabensten; auf das begeisternde Bild einer hohen und idealischen Menschheit, den schönen und edlen; und in beyden Fällen, den uneigen-nütigen Tugendhaften bildet“ (LEITZMANN 1892, S. 62f.).

HUMBOLDT hat aufgrund der Rezeption der Aufklärung, der neuzeitlichen wie der griechischen, und der Französischen Revolution die durchaus zeittypische Auffassung des aufgeklärten Rationalismus und des abstrakten Liberalismus, die sich auf die radikale Einschränkung des Staatszwecks und das solchermaßen abstrakt-äußerliche Verhältnis von Mensch und Staat gründete, von Grund auf umstrukturiert und positiv gewendet, um die Gestalt der inneren Beziehung von Individualität und Nation als neue Maxime seines Denkens und Handelns aus der Dialektik der sich entwickelnden, prüfenden und gesetzgebenden sowie der geschichtlich handelnden Vernunft herauszuschälen. Nur unter der Berücksichtigung dieses Bedeutungswandels des Staatsbegriffs und

der Wendung der Beziehungen von Individuum und Gemeinschaft läßt sich das politische und pädagogisch-organisatorische Handeln HUMBOLDTS als Chef der Sektion für Kultus und Unterricht mit dem frühen HUMBOLDT der kritisch-staatstheoretischen Schriften verbinden, ohne in Begründungsnöte zu kommen oder biographische Einbrüche konstruieren zu müssen.

2. Die innere Beziehung von Individualität und Nation

Im Unterschied zu Frankreich, dessen revolutionärer Geist zunächst im Terror, dann in der jakobinischen Wohlfahrtsdiktatur und schließlich im Kaisertum NAPOLEONS erstickt wurde, zog die politische Lage in Preußen-Deutschland unter dem Joch der französischen Besatzungstruppen HUMBOLDTS ganze Aufmerksamkeit auf sich. Seine Tätigkeit als Preußischer Resident beim Päpstlichen Stuhl in Rom, die er vom Mai 1802 an ausübte, stand seit den Eroberungskriegen NAPOLEONS zur Disposition. Ein Gefühl des Zusammenrückens und der Konzentration der fähigen Köpfe verbreitete sich und erhöhte den Druck zu einer zweifachen nationalen Anstrengung. Die eine zielte auf eine Gesamtreform des Preußischen Staates, durch welche die zweite Aktion ausgelöst werden sollte: die Vertreibung NAPOLEONS. Diese politische Bewegung hatte auch den preußischen Gesandten in Italien erreicht. HUMBOLDT sollte schließlich in seiner politischen Funktion als Staatsrat den Vorsitz der Sektion für Kultus und Unterricht übernehmen-zugeordnet dem Innenministerium, zunächst unter DOHNA, und im noch zu schaffenden Staatsrat mit vollem Rede- und Stimmrecht seinem Minister gleichgestellt. Diese innere Reform des preußischen Staates, die durch ALTENSTEIN, HARDENBERG und STEIN bereits in Grundzügen konzipiert war, mußte für HUMBOLDT signalisiert haben, daß sein gewandelter Staatsbegriff von den Reformern geteilt würde, und daß die Gestalt der inneren Organisation der Beziehungen von Individualität und Nation über öffentliche Erziehung und Bildung politisch verwirklicht werden könnte. Dieser Interpretation stimmt auch JEISMANN zu, wenn er feststellt: „Sollte der Staat selbst auf Unabhängigkeit der Erziehung von Staatszwecken hinarbeiten, mußte er entweder selbst in Widerspruch geraten – wie HUMBOLDT 1792 dargelegt hatte –, oder aber es mußte ein ganz anderer Staatsbegriff und eine andere Gesellschaftsvorstellung in die Staatsverwaltung eindringen“ (JEISMANN 1974, S. 212).

Am 10. Februar 1809 wurde WILHELM VON HUMBOLDT durch eine Kabinettsorder zum Geheimen Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Inneren ernannt. Am 28. Februar bestätigte er die Ernennung und übernahm die Dienstgeschäfte. Am 4. März 1809 schrieb HUMBOLDT an KAROLINE: „Ich bin jetzt in dem Umfang meiner neuen Geschäfte ... Die Geldnot ist entsetzlich. Die meisten Leute nehmen Geld zu 15 Prozent auf. Ich für die Schulen verzweifle dennoch nicht. Ich habe einen großen Plan, die Schulen bloß von der Nation besolden zu lassen“ (FREESE 1986, S. 472). Elf Tage später, am 25. März, schrieb HUMBOLDT an G. H. L. NICOLOVIUS, seinen Mitarbeiter und späteren Nachfolger im Amt:

„Das Gefühl der Dauer und Sicherheit ... muß wohl jedem mangeln, der ernsthaft

denkt und sich nicht schimärischen Täuschungen hingibt. Ich selbst gestehe Ihnen, habe nur zwei Rücksichten, warum ich selbst handle, als hätte ich dieses Gefühl. Die erste ist ein Postulat in weiland KANTISchem Sinne. „Um auch für den Augenblick mit Wirksamkeit handeln zu können, muß man annehmen, das Wirken sei für die Ewigkeit“. In diesem leider nur zu bedingten Imperativ gebe ich meine Vernunft und bessere Überzeugung gefangen. Die zweite ist etwas solider. Erziehung ist Sache der Nation, und bereiten wir (was aber nur mit großer Behutsamkeit geschehen muß) vor, daß wir der Kräfte des Staats mehr entraten können und die Nation mehr in unser Interesse ziehen, so können wir, was uns anvertraut ist, auch unter manchen Stürmen erhalten“ (FREESE 1986, S. 474).

Was meint HUMBOLDT mit dem Begriff der Nation genau? Was folgt daraus für die Organisation des Bildungswesens? Zweierlei ist schon herausgestellt worden: Der Begriff der Nation ist zunächst dem Staatsbegriff kritisch gegenübergestellt worden. Ferner gründet „Nation“ auf der Entfaltung der Individualität; sie ist geradezu Grund und begriffliche Gesamtgestalt vernunftgemäßen, gemeinschaftlichen Handelns. Wie gliedert und organisiert sich nun dieses Handeln in bezug auf die Aufgabe der öffentlichen Erziehung und Bildung des Menschen?

Bereits vor Übernahme der Sektion durch HUMBOLDT war eine schulpolitische Entwicklung an einzelnen Orten eingeleitet worden. Sie hatte zum Ziel, die aufklärungspädagogisch orientierte Bestrebung, für nahezu jedes Gewerbe oder jeden Stand entsprechende Spezialschulen zu errichten und die traditionellen Lateinschulen in Bürgerschulen umzuwandeln, zunächst wieder rückgängig zu machen. Dies bedeutete jedoch nicht, die Bürgerschulen – mit Deutsch als Unterrichtssprache, den entsprechenden Realien und insgesamt unter dem Diktum: nicht mehr Aufklärung als für die gewohnten Geschäfte und den bestimmten Lebensbereich unbedingt notwendig ist oder: Bürger und Mensch, jedoch zuerst und vor allem Bürger – wieder nach dem Muster der alten Lateinschulen umzuorganisieren. Zunächst jedoch konnte HUMBOLDT an diese Entwicklung nahtlos anschließen. Die praktischen Grundsätze, welche die HUMBOLDTSche Prämisse der inneren Beziehung von Individualität und Nation durch sein politisch-pädagogisches Handeln umsetzen sollten, sind weitgehend bekannt, daher hier nur skizziert:

(1) Es gibt in Preußen fortan *Eine allgemeinbildende Schule*, von der Elementarschule bis zur Oberstufe. „Alle Schulen . . . , deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. . . Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt“ (WW IV, S. 188). Diese allgemeinbildende Schule besuchen alle ohne Unterschied des Standes und des Berufs.

(2) Die Gegenstände dieser allgemeinbildenden Schule sind auf wenige Fächer konzentriert: Deutsch, Griechisch, Latein; Mathematik, Geschichte, Erfahrungskunde, Kunst/Musik; Gymnastik (vgl. Königsberger und Litauische Schulpläne; WW IV, S. 168–195).

(3) Die allgemeinbildende Schule ist auf die Universität hin orientiert. Integriert sind aber auch sogenannte Bürgerklassen, so daß es für diejenigen vernünftige Abgangsmöglichkeiten gibt, die nicht studieren und früher ins bürgerliche Leben eintreten bzw. entsprechende Spezialschulen besuchen wollen. „Uebersieht man diese Laufbahn von

den ersten Elementen bis zum Abgang von der Universität, so findet man, dass, von der intellektuellen Seite betrachtet, der höchste Grundsatz der Schulbehörde ... der ist: die tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen, indem man die ganze Nation möglichst, mit Beibehaltung aller individuellen Verschiedenheiten, auf den Weg bringt, der, weiter verfolgt, zu ihr führt, und zu dem Punkte, wo sie und ihre Resultate nach Verschiedenheit der Talente und Lagen, verschieden geahndet, begriffen, angeschaut, und geübt werden können, und also den Einzelnen durch die Begeisterung, die durch reine Gesamtstimmung geweckt wird, zu Hülfe kommt“ (WW IV, S. 191f.).

(4) Im Begriff der Bildung sind die Momente der Erziehung und des Unterrichts integriert. Die Nähe zu HERBARTS „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806 wie zur HEGELSchen „Phänomenologie des Geistes“ von 1807 wird als bekannt vorausgesetzt. Demzufolge bildet sich der Begriff der Bildung im engeren Sinn als Prozeß und Gestalt des Bewußtseins heraus, in dem der je neue Gegenstand durch strukturelle Eingrenzungen, Erweiterungen oder gänzliche Neubildung als eine eminente Erfahrung über die Erfahrung erst entspringt und solchermaßen begriffen wird.

(5) Für die innere Organisation und Finanzierung der allgemeinbildenden Schule ist die Nation, das heißt die entsprechenden Gliederungen der Öffentlichkeit – vom einzelnen bis zum Staat – zuständig, und zwar von der Kommune (zum Beispiel durch die Wahl der Lehrer) bis zur Sektion des Kultus und Unterricht (Aufgaben der Qualifikation und Selektion, der inhaltlichen Profilierung und Abstimmung mit anderen Sektionen und Ministerien (Staatsrat)). In organisatorischer Hinsicht muß die innere Gestalt der allgemeinen Bildung und öffentlichen Erziehung zwischen den zentralen Behörden einerseits und den örtlichen Schul-Kollegien sowie Schul-Vereinen andererseits ausgemittelt werden, so daß weder Zentralismus noch Provinzialismus vorherrschen. Der Staat stellt dafür die nötigen gesetzlichen und ausstattungsmäßigen Bedingungen bereit; er schafft damit bloß die Voraussetzung für eine konsequente Vergesellschaftung des Schulwesens.

Diese Grundsätze verdichteten sich zu Maximen des HUMBOLDTSchen Handelns. Sie lassen sich, freilich vielfach aufgrund der unterschiedlichen Adressaten variiert, durch die Anträge, die monatlichen Generalverwaltungsberichte der Sektion, die Denkschriften, die Schulpläne und die Briefe jener Epoche hindurch wie ein roter Faden, ein durchgängiges geistiges Band, verfolgen. Hier können nur exemplarisch einige Fundstellen herangezogen werden.

Im „Antrag auf Errichtung der Universität Berlin“ vom 12. Mai 1809 wurde diese an den erwähnten Grundsätzen orientierte Handschrift HUMBOLDTS bereits deutlich. Er unterstrich darin mit allem Nachdruck die Wichtigkeit der „National-Erziehung und Bildung“ (WW IV, S. 29) in der organisatorischen Gestalt der Schulen, Gymnasien und schließlich der Universität Berlin, die er so ausgebaut wissen wollte, daß keine Wissenschaft ausgeschlossen und inhaltlich alles auf Bildung und Aufklärung hin orientiert sein sollte. Die überlieferten Lehranstalten, die bloß praktisch ausgerichtet (medizinische Laboratorien, botanische Gärten usw.), oder die nicht ausbau- und tragfähig genug waren (etwa die damalige Breslauische Universität oder die Ritterakademien), um den neuen Grundsätzen gerecht zu werden, und die daher eine „gewisse nachtheilige Einseitigkeit“ förderten, oder die sich überlieferten provinziellen bzw. standesbedingten Privilegien verdankten, wurden abgeschafft (so die Kadettenhäuser und die Liegnitzer Ritterakademie), in die entspre-

chende Paßform gebracht, als Institut der Universität eingegliedert oder als Spezialschule der allgemeinen Bildung nachgeordnet. Grundsätzlicher noch und bislang kaum in der Tragweite angemessen reflektiert scheint mir der Gedanke HUMBOLDTS, den er selbst als „ein Haupt-Grundsatz bei der Verwaltung des mir anvertrauten Amtes“ (ebd., S. 33) bezeichnete: „mich zu bemühen, es nach und nach (weil es auf einmal freylich unmöglich ist) dahin zu bringen, dass das gesammte Schul- und Erziehungswesen nicht mehr Ew. Königlichen Majestät Cassen zur Last fallen, sondern sich durch eignes Vermögen und durch die Beyträge der Nation erhalte“ (ebd.).

Den leitenden Gedanken einer Vergesellschaftung – der Ausdruck der Nationalisierung wäre gegenwärtig in mehrfachen Hinsichten irreführend – des gesamten Bildungswesens begründete HUMBOLDT wenig später, wenn er schreibt: „Die Nation ... nimmt mehr Antheil an dem Schulwesen, wenn es auch in pecuniarer Hinsicht ihr Werk und ihr Eigenthum ist, und wird selbst aufgeklärter und gesitteter, wenn sie zur Begründung der Aufklärung und Sittlichkeit in der heranwachsenden Generation thätig mitwirkt“ (WW IV, S. 33). In der am 24. Juli 1809 eingereichten Endfassung des „Antrags auf Errichtung der Universität Berlin“ (vgl. WW IV, S. 113 ff.) sind die zitierten Passagen unverändert geblieben. Vom Staat forderte daher HUMBOLDT lediglich die förmlichen und die materiellen Voraussetzungen, damit die Universität und die für die allgemeinbildende Schule zuständigen Gliederungen der Nation vom Staat unabhängig und auf sich selbst, das heißt auf die Prinzipien der Bildung und Aufklärung, gegründet arbeiten können.

Um diese Reformbewegung in Schwung zu bringen, legte HUMBOLDT im Generalverwaltungsbericht der Sektion vom 19. Mai 1809 neben der Begutachtung und Förderung organisatorischer und inhaltlicher Veränderungen an einzelnen Gymnasien, die durch Initiative neuhumanistisch orientierter Gelehrter bereits vor der Übernahme seiner Amtsgeschäfte eingeleitet worden waren (vgl. dazu JEISMANN 1974), größten Wert auf den zügigen Ausbau der Sektion selbst. Dabei hob er zwei Gesichtspunkte besonders hervor: Einheit in den grundsätzlichen Bestrebungen und Mannigfaltigkeit in der Tätigkeit des lebendigen Geistes. Dieser Akzentsetzungen gemäß sollte nicht nur die Universität, sondern die Sektion selbst kollegial gestaltet und die Sektion des öffentlichen Unterrichts überdies durch die Einrichtung einer „wissenschaftlichen Deputation“ (WW IV, S. 45) eine qualifizierte Beratung und wissenschaftliche Begleitung erhalten. Der Aspekt der Einheit kommt in der Konzeption der flächendeckenden, in sich gegliederten Einheitsschule zum Zuge. Er findet insbesondere Ausdruck in der „Festsetzung eines allgemeinen Schulplans welcher sowohl die verschiedenen Arten der Schulen und ihre Unterordnung, als den Lehrplan und die Grundsätze der Methode, zwar nicht unbedingt vorschreibend, aber so, dass nicht ohne vorhergehende Darlegung der Gründe davon abgewichen werden darf, bestimmt“ (ebd.). Die Mannigfaltigkeit drückt sich in der möglichen inhaltlichen Schwerpunktbildung sowie der durch den jeweiligen Charakter geprägten, akzentuierten Auffassung und Darlegung sowie durch das daraus entspringende Handeln aus. Die ökonomische Seite, nämlich die „Regulirung der Fonds und der Etats aller Schulen“ (ebd.), sah HUMBOLDT in engster Verbindung mit der inneren Gliederung der

Nation, das heißt mit „der gehörigen Organisation der verschiedenen Corporationen der Nation“ (ebd., S. 46). HUMBOLDT dachte dabei an die Reform der „inneren Verwaltung“, die unter anderem von ALTENSTEIN, HARDENBERG und STEIN bewerkstelligt werden sollte. Den Grundsatz der Öffentlichkeit, der konsequenten Vergesellschaftung und der damit einhergehenden Versittlichung, hat HUMBOLDT in der Durchbildung des Gemeinwesens berücksichtigt gefunden.

In der politischen Funktion als Minister für Ständische Angelegenheiten hielt HUMBOLDT zwar noch am Gedanken der inneren Durchbildung der Nation fest; auch JEISMANN erkennt die „innere Verbindung der Tätigkeit Humboldts als Sektionschef 1809/10 mit seiner Politik als Minister für ständische Angelegenheiten im Jahre 1819“ (JEISMANN 1974, S. 334) und stellt beide Wirkungsfelder in den Kontext „eines umfassenderen politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesses“ (ebd.). Auf der anderen Seite ist aber auch nicht zu übersehen, daß HUMBOLDT offensichtlich größere Rücksicht auf das Problem der Anschlußfähigkeit an die realen Gliederungen der bürgerlichen Gesellschaft nahm. Am Beispiel seiner Stellungnahme zur preußischen Verfassungsfrage wäre diese Akzentverschiebung zu belegen. Wenigstens eine Stelle sei abschließend aus HUMBOLDTs ausführlichem Schreiben vom 4. Februar 1819 an den Staatsminister VON STEIN über die „Einrichtung landständischer Verfassungen in den preussischen Staaten“ (WW IV, S. 433 ff.) zitiert. Ganz deutlich setzte sich dort HUMBOLDT in bezug auf die genaue Bestimmung der Souveränitätsfrage unter mehrfachem, ausdrücklichen Verweis auf die Französische Nationalversammlung vom radikalen Repräsentativ-Prinzip ab, wenn er feststellte: „Als nun durch die Französische Revolution, und die sich aus ihr entwickelnden Begebenheiten die Gemüther plötzlich, aus mehr oder minder lauterer Beweggründen zur politischen Thätigkeit aufgeschüttelt wurden, so flogen sie, mit Ueberspringung aller Mittelglieder, der unmittelbaren Theilnahme an den höchsten und allgemeinsten Regierungsmaßregeln zu, und daraus entstand und entsteht noch, was man laut mißbilligen, von sich abwenden, und, wo man kann, niederdrücken (sic!) muß“ (ebd., S. 439).

Damit war ein zunächst in sich gegründeter, praktischer Zugriff gefunden und entwickelt worden, der es HUMBOLDT ermöglicht hatte, gleichsam unter dem Dach der konstitutionellen Monarchie Preußens in der Gestalt der inneren Organisation der Beziehungen von Individualität und Nation eine öffentliche Erziehung und allgemeine Menschenbildung durchzusetzen und ein Gesellschaftsmodell zu forcieren, welches den traditionellen Herrschaftsstaat auflösen sollte. Die Kräfte der preußisch-österreichischen Reaktion am Ende der preußischen Reformära ab 1819 (eingeleitet durch die Karlsbader Beschlüsse) haben diesen Versuch im Keim erstickt. Diese Veränderung in der politischen Gesamtlage dürfte die Akzentverschiebung in der politischen Urteilsbildung des Ministers HUMBOLDT zumindest mitbedingt haben.

Das zugrundeliegende interpretative Konstrukt der Überführung des äußeren Verhältnisses von Mensch und Staat in die Gestalt der inneren Beziehung von Individualität und Nation – das heißt im übertragenen Sinne der inneren Beziehungen von Individualität und Intersubjektivität bzw. Sozialität (vgl. RANG

1984), freilich mit in sich gegliederten Reichweiten von der gewohnten Lebenswelt bis zur universalen Reflexion – steht in der Kontinuität der PLATONischen *periagoge* und wird erneut virulent im HUMBOLDTSchen Bildungsbegriff und Handlungskonzept. In dieser inneren Umgestaltung des denkenden und handelnden Bewußtseins erhält sich der lebendige Geist der Aufklärung, der Französischen Revolution und der Bildung.

Fragen wir, welche Lehren aus HUMBOLDTS philosophisch-praktischen Überlegungen und seinem bildungspolitischen Handeln zu ziehen wären, dann tritt gerade auch unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen sozialstaatlicher Demokratien nach wie vor der Gesichtspunkt der Öffentlichkeit ins Zentrum. Während HUMBOLDT eine kritische und gebildete Öffentlichkeit als gesellschaftspolitische Gestalt zur Vermittlung zwischen den Interessen des Staats einerseits und denjenigen der freien Willkür der Wirtschaftsbürger andererseits erst begründen und durchsetzen mußte, ist heute eine kritische, gebildete oder vernünftige Öffentlichkeit unter dem Strukturwandel der Gesellschaft (Dialektik der Aufklärung; HORKHEIMER/ADORNO) weitgehend verschüttet, spezifisch politisch organisiert, medial kanalisiert. Überbleibsel dieser lebendigen Öffentlichkeit erkämpfen sich allenfalls Frei- und Spielräume; sie verstehen sich als Gegen-Öffentlichkeit(en), als ‚neue‘ soziale Bewegungen, als ‚Alternativen‘ zum ‚herrschenden System‘, als moralische Publizisten und/oder Aktivisten. Gemeinsam ist ihnen die Marginalität ihrer politischen Bedeutung und die Schärfe ihrer Abgrenzung von der spezifisch gesellschaftlich organisierten Öffentlichkeit, nicht der philosophisch-spekulative und politisch-produktive HUMBOLDTSche Gedanke der Vermittlung und Gestaltung.

An diesem Gedanken einer kritisch-gebildeten und handlungsfähigen Öffentlichkeit wäre erneut anzusetzen. Eine Rekonstruktion der Öffentlichkeit bedeutete – im Sinne HUMBOLDTS und gleichzeitig auch gegen ihn – die Hervorbringung einer politischen Kultur öffentlicher Diskurse auf unterschiedlichen Ebenen, deren Themen „Schlüsselprobleme“ (KLAFFKI) der Gegenwart aufnehmen und durch vernünftiges Handeln umsetzen könnten. Eines der Schlüsselthemen liefert nach wie vor das Verhältnis von Bildung, Gesellschaft und Schule, unter den Maßgaben eines womöglich wiederzugewinnenden kritischen Bildungsbegriffs als einer pädagogischen Leitkategorie, allerdings inhaltlich neu gefüllt und neu orientiert (vgl. KLAFFKI 1985; HANSMANN/MAROTZKI 1988, 1989). Eine derartige Rückgewinnung kritischer und gestaltender Öffentlichkeit kontrollierte zunächst die soziale, politische und wirtschaftliche Macht und vermittelte darüber hinaus zwischen organisierten und rivalisierenden Partikularinteressen. Die wirkungsgeschichtlich tradierte Fortschreibung einer „präformistischen Metaphysik der Individualität“ (BUCK 1984, S. 227) oder/und Instrumentalisierung HUMBOLDTS zur Legitimierung ideologischer

Interessen, etwa zur Konservierung eines unter veränderten Bedingungen obsolet gewordenen gymnasialen Bildungskanons, steht im deutlichen Gegensatz zum skizzierten Programm der Rekonstruktion kritisch-konstruktiver Öffentlichkeit.

Anmerkungen

- * Eine ausführlichere Studie gedenke ich später an anderer Stelle vorzulegen und beschränke mich hier auf die wichtigsten Nachweise.
- 1 Schon bei J. F. REITEMEIER an der Universität Frankfurt/Oder lernte HUMBOLDT kultur- und politikgeschichtliche Zusammenhänge kennen. Doch die Göttinger Schule der Reichsjuristik und der Cameralistik konnte mit J. St. PÜTTER einen Vertreter der deutschen Staatsrechtslehre präsentieren, der sich bewußt in die mit J. J. MOSER anhebende positivistische Schule der Reichsrechtswissenschaft stellte. J. St. PÜTTER sieht in seiner „Litteratur des Teutschen Staatsrechts“ (Göttingen 1776/1781) MOSERS Lebenswerk in der Kontinuität seit PETER VON ANDLOS „De imperio Romano-Germanico“, dem ersten und einzigen Staatsrechtsschriftsteller des Mittelalters (vgl. PÜTTER 1776, S. 77). Im Unterschied zur natur- und vernunftrechtlichen Staatsrechtslehre untersuchte MOSER die „Grundgesetze des Teutschen Reichs“, das heißt „diejenigen Verträge und Gesetze, welche bisher zwischen des Reichs Oberhaupt und dessen gesamten unmittelbaren Ständen ... verglichen, errichtet und zu Papier gebracht worden sind“ (zit. SCHÖMBS 1968, S. 230). MOSER interessierte die nüchterne Erfassung der Hauptquellen des deutschen Staatsrechts, vor allem jedoch diejenigen Rechtsquellen, auf die sich die vielfältigen und kaum überschaubaren Privilegien der Stände und der übrigen Reichsgliederungen berufen konnten. Diese „Partikularfreiheiten“ verdanken sich zum Teil auch gefälschter Urkunden sowie Rechtstitel. MOSER wollte durch diese historisch-kritische Forschung, die sich neben der Reichsjuristik auch auf die Kameralwissenschaften – die über die Volkswirtschaftslehre oder Verwaltungswissenschaft hinaus „den gesamten Bereich staatlicher Verwaltungstechniken und alle Wissensgebiete (umfaßten), die für die umfangreiche ‚Policy‘ des absoluten Staates von Bedeutung waren“ (BLEEK 1982, S. 308 f.) – bezog, zumindest die Restbestände des Reichsrechts und – noch wichtiger – der „Reichsherkommen“, das heißt des Verfassungsgewohnheitsrechts, erfassen und systematisieren. Freilich sollten mit diesen Forschungen vor allem zentralstaatliche Interessen bedient und legitimiert werden. Heraus kam schließlich eine bloße Beschreibung dieser Rechtsquellen, wie sie seinerzeit kodifiziert waren bzw. kraft Gewohnheit galten, so daß MOSER und auch noch PÜTTER als Rechtspositivisten oder Pragmatiker einzustufen sind. Staats- bzw. politikgeschichtlich gesehen stehen MOSER und PÜTTER im Kontext der Herausbildung des preußischen Staats, seiner Formierung zum Allgemeinen, zum absolutistischen Machtstaat, der sich über sein Gewaltmonopol zu definieren beginnt. Die für HUMBOLDT maßgebliche Differenz von Staat und Gesellschaft nimmt manifeste Formen an.
 - 2 Unter denjenigen Lehrern HUMBOLDTS in Göttingen, die sich nicht nur an der Oberfläche der äußeren Rechtsquellen Geschichte aufhielten und in Sammelleidenschaft verloren, sondern die sich um den inneren geschichtlichen Zusammenhang bemühten, ist A. L. SCHLÖZER zu erwähnen. SCHLÖZER steht in der Tradition von MÖSER, REITEMEIER, GESNER, HEYNE, HEEREN, MICHAELIS u. a. – neben ihm SPITTLER. Sie alle – obgleich Juristen, Philologen, Theologen, Philosophen – repräsentieren u. a. die Göttinger Historische Schule. Zentraler und gemeinsamer Gegenstandsbereich ist die Untersuchung des menschlichen Handelns in realgeschichtlichen Kontexten, aus unterschiedlichen methodischen bzw. wissenschaftlichen Perspektiven, die sich den-

noch zu einem staatswissenschaftlichen Fächersystem verbunden hatten. Und das Studium dieser Fächer diente zur wissenschaftlichen Vorbereitung auf den Staatsdienst (vgl. auch Anm. 1 und die Literatur zur Geschichts-, Rechts- und Sozialwissenschaft in Göttingen seit Bestehen der Universität). Im Unterschied zur philologischen, kritisch-rationalen, geschichtsphilosophischen oder spekulativen – teleologischen oder organologischen – Geschichtsinterpretation recurrierte SCHLÖZER vor allem auf die realen Faktoren der Entwicklung des Handels, der Industrie, der Wissenschaft, der Politik. SCHLÖZERS Maßstab der Beurteilung des geschichtlichen Fortschritts orientierte sich an der „Bedeutung der großen Staaten der modernen Geschichte mit ihrer monarchischen Verfassung, ihrer zentralistischen Verwaltung, ihrer gleichmäßigen Fürsorge für Wohlfahrt, Sicherheit und Freiheit, ihrer großartigen Tätigkeit für Kultur“ (DILTHEY 1901/1976, S. 264). Dieser Gedanke des inneren Zusammenhangs menschlichen Handelns ist für HUMBOLDTS politisches und pädagogisches Wirken insoweit ausschlaggebend geworden, als er in bezug auf die Bestimmung des Staatszwecks den Gedanken des inneren Zusammenhangs menschlichen Handelns auch politisch interpretierte und damit den neuzeitlichen Gesichtspunkt der kritischen und handelnden Öffentlichkeit zunächst auch in Preußen stark machte.

- 3 Typisch für die neuzeitliche naturrechtliche Position sind der verstandeslogische äußere Gegensatz von Einzelem und Allgemeinem und die historische Auffassung, durch die das isolierte Individuum vor die Gestalten der Gemeinschaft gestellt wird. Auf der Basis dieser logischen und historischen Abstraktion ist seit dem Mittelalter bis in das späte 18. Jahrhundert der Gedanke gewisser unveräußerlicher und auch für den Staat unantastbarer Rechte des Individuums entwickelt worden. Entweder durch Gesellschaftsvertrag (z. B. bei ROUSSEAU) oder staats-theoretisch durch Einschränkung der Staatstätigkeit bzw. der Rechte eines Machtstaats gegenüber seinen Untertanen (vgl. die deutsche kritisch-aufgeklärte Staatsrechtstheorie von CHR. WOLFF, S. PUFENDORF, J. H. BOEHMER, G. ACHENWALL u. a. bis zum HUMBOLDT von 1792) wurde versucht, den Zweck des Staats sehr eng zu begrenzen zugunsten eines derart erweiterten Handlungsraums der naturrechtlich-individuellen Souveränität. Reste dieser naturrechtlichen Argumentation sind im Katalog der Grundrechte unserer Verfassung und auf internationaler Ebene in der Menschenrechtskonvention zu finden. Die konsequente naturrechtstheoretische Auffassung ist jedoch schon zu HUMBOLDTS Zeit zum einen durch die Historische Rechtsschule (vgl. Anm. 2), zum anderen durch das KANTISCHE Vernunftstaatsprinzip und schließlich durch die spekulative Rechtsphilosophie des deutschen Idealismus (SCHELLING, HEGEL u. a.) überwunden worden. Seither wird die Berufung auf einen naturrechtlichen Standpunkt (z. B. die Geltendmachung eines Widerstandsrechts) nur noch in extremen Fällen staatspolitischer Entwicklungen für legitim erachtet (z. B. Widerstand gegen das Nazi-Regime).

Quellen

- ALT, R. (Hrsg.): Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Berlin/Leipzig 1949.
- BURKE, E.: Betrachtungen über die französische Revolution. In der deutschen Übertragung von FR. VON GENTZ. Bearb. u. mit Nachwort von L. ISER, Einl. von D. HENRICH. Frankfurt 1967.
- GARBER, J.: Kritik der Revolution. Theorien des deutschen Frühkonservatismus 1790–1810. Bd. 1: Dokumentation. Kronberg/Ts. 1976.

WILHELM VON HUMBOLDT:

- (1) Werke in fünf Bänden. Hrsg. von K. GIEL und A. FLITNER. Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt ³1980; Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Ebd., ²1969; Bd. V: Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe; Kommentare und Anmerkungen zu Band I–IV; Anhang. Darmstadt 1981. (Zit.: WW Bd., Seite)
- (2) JONAS, F. (Hrsg.): Ansichten über Ästhetik und Literatur von Wilhelm von Humboldt. Seine Briefe an E. G. Körner (1793–1830). Berlin 1880.
- (3) LEITZMANN, A. (Hrsg.): Briefe von Wilhelm von Humboldt an F. H. Jacobi. Halle 1892.
- (4) FREESE, R. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. Darmstadt ²1986.
- KANT, GENTZ, REHBERG. Über Theorie und Praxis. Einleitung von D. HENRICH. Frankfurt 1967.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1, Frankfurt 1973.
- PÜTTER, J. ST.: Litteratur des Teutschen Staatsrechts. 2 Bde., Göttingen 1776/1781.
- VOSS, CHR. D.: Auserlesene Bibliothek der allgemeinen Staatswissenschaft, für Staats- und Geschäftsmänner, Gelehrte, Freunde und Beflissene dieser Wissenschaft. Leipzig 1795/1796, Reprint Königstein/Ts. 1981.

Literatur

- ANFÄNGE Göttinger Sozialwissenschaft. Methoden, Inhalte und soziale Prozesse im 18. und 19. Jahrhundert. Hrsg. v. H. G. HERRLITZ und H. KERN. Göttingen 1987.
- BENNER, D.: Humboldt und die Französische Revolution. Eine Untersuchung zum bildungstheoretischen Kern der neuzeitlichen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989, S. 73–108.
- BLEEK, W.: Kameralistische Beamtenbildung im 18. Jahrhundert. In: U. HERRMANN (Hrsg.): Die Bildung des Bürgers. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982, S. 302–321.
- BÖCKENFÖRDE, E.-W.: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt 1976.
- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der humanistischen deutschen Bildungsphilosophie. Paderborn/München 1984.
- DILTHEY, W.: Das 18. Jahrhundert und die geschichtliche Welt (1901). Wiederabgedr. in: DERS.: Gesammelte Schriften, Bd. III: Studien zur Geschichte des deutschen Geistes. Stuttgart/Göttingen ⁵1976, S. 209–268.
- DRECHSEL, W. U.: Erziehung und Schule in der Französischen Revolution. Frankfurt 1969.
- FIGAL, G.: Bildung und Gesellschaft. Zur Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts und ihrer Aktualität. In: Zs. f. erziehungswiss. Forschung 15 (1981), H. 1, S. 3 ff.
- GESCHICHTSWISSENSCHAFT in Göttingen. Hrsg. von H. BOOCKMANN u. H. WELLENREUTHER. Göttingen 1987.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989.
- HÜBNER, U.: Wilhelm von Humboldt und die Bildungspolitik. München 1983.

- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. (Industrielle Welt, Bd. 15) Stuttgart 1974.
- KAehler, S. A.: Wilhelm von Humboldt und der Staat. Ein Beitrag zur Geschichte deutscher Lebensgestaltung um 1800. Göttingen ²1963.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
- LÜTH, CHR.: Wilhelm von Humboldts Schulpläne im Licht kontroverser Interpretationen. In: Pädagog. Rundschau 36 (1982), S. 259ff.
- MENZE, C.: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975.
- MENZE, C.: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheim 1980.
- RANG, A.: Sozialität autonomer Subjekte – Anmerkungen zum Subjektkonzept bei Wilhelm von Humboldt und Antonio Gramsci. In: R. WINKEL (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Bd. 1, Düsseldorf 1984, S. 247ff.
- RECHTSWISSENSCHAFT in Göttingen. Hrsg. v. F. Loos. Göttingen 1987.
- SCHÖMBS, E.: Das Staatsrecht J.J. MOSERS (1701–1785). Berlin 1968.
- SCHRIMPF, H.: Individuum und Staat in der preußischen Reformära. In: Preußische Reformen 1807–1820. Hrsg. von B. VOGEL, Königstein/Ts. 1980, S. 285ff.
- SROKA, W.: Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts in der DDR. Ein Beitrag zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des Neuhumanismus. München 1984.
- WEIS, E.: Liberalismus und Totalitarismus in den Erziehungsplänen des französischen Nationalkonvents 1792–1793. In: Hist. Jb. d. Görres-Gesellschaft. Bd. 74, München 1955, S. 383ff.

Anschrift des Autors:

Dr. Otto Hansmann, Gottlob-Schneider-Str. 30, 7505 Ettlingen.